

# Il Gruppo triestino e le sue voci: i fondatori. Enzo Petrini signore del tratto e della parola

CLAUDIO DESINAN

## UNA VITA CORAGGIOSA

Petrini portò nel Gruppo triestino, per prima cosa, la propria personalità. Fu il pedagogista della lievità e della compostezza. Nei suoi scritti e nelle sue conversazioni non compariva mai una parola di troppo o un'affermazione scomposta, ma c'erano sempre scelte di equilibrio e di saggezza.

Nato a Siena nel 1916, ma cresciuto a Brescia, seppe unire la fluidità e l'eleganza del linguaggio toscano alla laboriosità lombarda. Insegnante di lettere nel Liceo di Mantova, ricercatore di filologia romanza, era stato inviato, ufficiale dell'esercito, prima in Francia e poi in Dalmazia. Nel 1943, caduto il fascismo, non volle aggregarsi ai partigiani jugoslavi, raggiunse Trieste per nave e in treno e a piedi tornò a Bassano. Entrò nella resistenza, dove si dedicò all'organizzazione ed ai collegamenti, con un'attività intensa e coraggiosa che gli valse il grado di commissario politico e vicecomandante generale delle Fiamme Verdi, una formazione indipendente rispetto alle brigate garibaldine.<sup>1</sup> Collegate con il CLN di

---

<sup>1</sup> Lo raccontò egli stesso nella *Testimonianza* raccolta il 14 aprile 2005 da Juri Meda, che ha ritenuto Petrini una delle intelligenze pedagogiche più brillanti del Novecento italiano e del cosiddetto "secolo breve"; cfr. anche C. Desinan, "Petrini, Enzo", in: *Enciclopedia Pedagogica*, a cura di M. Laeng, Brescia, La Scuola, vol. V, 1992, coll. 9015-9017, e L. Secco, *L'illustre bassanese: Enzo Petrini* in: [//www.luigisecco.com/nuova-serie/odyframe.htm](http://www.luigisecco.com/nuova-serie/odyframe.htm). Sito consultato il 10 giugno 2015.

Milano, le Fiamme Verdi si estendevano da Trento a Novara e salivano lungo le valli fino alla Svizzera, dove Petrini, dopo un viaggio avventuroso, s'incontrò con un ufficiale dei Servizi Segreti inglesi, che ai partigiani promettevano molto, ma non davano quasi nulla. A Trieste raccontò poco di queste sue vicende e solo per cenni venimmo a conoscenza che a Milano era sfuggito ai tedeschi per un attimo di ritardo ad un appuntamento.

Alto e magro, attivissimo animatore culturale, era sempre calmo e *compos sui*, con un linguaggio elegante, una correttezza sintattica tale che le sue relazioni potevano essere messe subito a stampa senza cambiare una virgola e un accento lievemente toscano che rendeva affascinante la sua parlata. Sul piano istituzionale Petrini diresse l'Istituto di Pedagogia per l'intera sua esistenza, dal 1964 al 1986, quando costituì il Dipartimento dell'Educazione, il primo della Facoltà, e ne fu il direttore per una tornata.

Instancabile, leggeva e scriveva in treno ed a Trieste calcolava il ritardo della partenza dei convogli in modo da abbandonare la sua scrivania e correre in stazione all'ultimo momento. Portò a Trieste le sue conoscenze, le proprie amicizie ed i suoi contatti istituzionali. Istituì il Centro Europeo per la Formazione degli Insegnanti (Decreto PdR 31 ottobre 1979, n. 950), parte integrante dell'Istituto di Pedagogia, ed il Centro Vergerio, che doveva indicare una via di ricerca storica, nell'ambito del Friuli-Venezia Giulia e della vicina Istria, parallela a quella pedagogica seguita dal Gruppo triestino. Diede vita alla collana dei "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia" e fu instancabile promotore di iniziative e ricerche, in ambito locale, nazionale ed europeo, universitario ed extrauniversitario. Arrivarono a Trieste, per suo merito due importanti iniziative. La prima fu il X Congresso Nazionale di Pedagogia dell'Associazione Pedagogica Italiana (ASPEI), che si svolse nel 1971 con l'alto patronato del Presidente della Repubblica G. Saragat e le relazioni di A. Agazzi, G. Flores D'Arcais, C. Metelli di Lallo, G. M. Bertin e dello stesso Petrini. La successiva fu, nel 1977, la II Conferenza internazionale dell'Association for Teachers Education in Europe (ATEE) sul tema *Fondamenti prioritari della 'formazione in servizio' degli insegnanti*.<sup>2</sup> Gli rimase il rammarico di non essere riuscito a portare a compimento la sua idea di un Museo regionale della scuola.

Quando Petrini saliva a Trieste per le sue tre giornate di lezione, lavoravamo fino a tarda sera e la signora B. Stivoli, custode dell'Istituto, che abitava nell'appartamento al quinto piano, ci portava il caffè. Svolte le sue lezioni e distribuiti i compiti della settimana Petrini partiva lasciando ai suoi assistenti una lunga serie di lettere da battere e spedire.

Nel 1994 raggiunse la quiescenza e si ritirò a Bassano.<sup>3</sup> La salute peggiorò progressivamente, ma era lui a dar coraggio ai suoi familiari. Da Trieste lo chiama-

<sup>2</sup> Istituzione di rilievo, l'ATEE ha tenuto il suo 40° Convegno nell'agosto 2015 con University of Glasgow, Gilmore hill Campus.

<sup>3</sup> In quell'occasione la Facoltà decise di pubblicare in suo onore una raccolta di saggi in: *Educazione, scuola e formazione docente, Studi in onore di E. Petrini*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, Università degli Studi di Trieste, Dipartimento dell'Educazione, Firenze, Le Monnier, 1990.

vamo per telefono per chiedergli se potevamo andare a trovarlo, ma con una voce sempre più affannata rimandava l'incontro a quando sarebbe stato meglio. Non lo vedemmo più ed il 16 giugno 2008 obbedì alla prima legge della vita.

## L'UOMO DEL CENTRO

Per Petrini le prime figure di riferimento furono G. Tedeschi, V. Chizzolini, M. Casotti e M. Agosti. Aveva partecipato ai convegni del *Paedagogium*, dove i giovani ricercatori avevano la possibilità di conoscersi tra di loro e di ascoltare la parola di personalità di elevato profilo, tra cui A. Agazzi ed il triestino, docente a Padova, M. Gentile. Il *Paedagogium* era una delle sedi in cui si respirava il personalismo pedagogico della scuola bresciana e venivano poste le basi filosofiche per un movimento attivista più sulla linea dell'umanesimo cristiano di E. Dévaud che su quella di A. Ferrière. La personalità più ascoltata da Petrini fu, comunque, G. Calò che lo avrebbe indirizzato definitivamente agli studi pedagogici, ma le sue origini di filologo e di letterato qua e là impreziosiscono le sue pubblicazioni. Si sentì debitore verso di lui e gli dedicò alcuni scritti e due studi monografici nei quali disegnò la sua figura e il suo pensiero.<sup>4</sup> Fu anche attento studioso del Lambruschini, dal quale avrebbe tratto argomenti e riflessioni sul tema del rapporto tra libertà e autorità.<sup>5</sup> A Trieste, quando entrava in conversazione con il Gruppo, esprimeva tutta la sua ammirazione verso i due Leopoldo, granduchi di Toscana, che tra la fine del '700 ed i primi anni dell'800 avevano dato impulso alle scuole popolari del Granducato in modo unico e sorprendente.<sup>6</sup>

Quando Petrini, nel 1962, arrivò al Magistero triestino aveva 46 anni ed era un nome ben conosciuto in sede nazionale, perché da 10 anni direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze (CDNSD). Ricostituito nel 1949, alloggiato nel Palazzo Gerini, il Centro ospitava anche la Biblioteca Pedagogica Nazionale fondata da Calò.

---

4 I due migliori lavori sono: *Giovanni Calò e l'opera sua*, Firenze, Universitaria, s.d., ma 1955, e *Giovanni Calò: dal realismo spiritualista all'umanesimo cristiano*, "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia", n. 7, Firenze, Le Monnier, 1971; negli articoli ribadiva i temi cari al Calò della libertà e della natura della pedagogia. Stese anche le voci "Calò" per l'*Enciclopedia Filosofica* di Gallarate (1967) e per l'*Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, vol. I, cit., 1989.

5 Del Lambruschini aveva pubblicato nei "Quaderni dell'Istituto di Pedagogia" le *Lettere a Marina*, Firenze, Le Monnier, 1969. Ne aveva messo in evidenza la figura in: E. Petrini, R. Ammannati, *Venticinque secoli di educazione e scuola in Italia*, Firenze, CDNSD, 1970; aveva curato il fascicolo *Centenario di Raffaello Lambruschini 1873-1973*, "Il Centro", 1972-1973, Supplemento a "Schedario", p. 1, dove si lamentava che l'opera di un personaggio sul quale sarebbe stato possibile «impegnare una sceneggiatura storica e sociopolitica complessa dei decenni che congiunsero l'età napoleonica con quelli dell'Italia unita e di Roma finalmente capitale del Regno costituzionale», fosse «ridotta ad una pagina, e nemmeno, in certi manuali di pedagogia».

6 Cfr.: *Venticinque secoli di educazione e scuola in Italia*, a cura di E. Petrini, con la collaborazione di R. Ammannati, Firenze, CDNSD, 1971, I rist., pp. 282-283.

Con la nuova impostazione organizzativa voluta da Petrini il Centro raggiunse un largo prestigio. Acquistarono un impulso decisivo tre principali direzioni di azione. La prima era rappresentata dalla ricerca documentaria, che egli condusse da un uso occasionale ad una dimensione sistematica ed ordinata. Lo fece perché per lui la documentazione consentiva una fondamentale funzione comparativa.<sup>7</sup> La seconda era costituita dall'analisi critica della letteratura giovanile, che con Petrini conseguì una dimensione storica e scientifica del tutto innovativa. L'ultima direzione riguardò i corsi di formazione a varia destinazione, che aumentarono di numero e migliorarono progressivamente per qualità e spessore. Anche qui comparve un elemento nuovo: quello di utilizzare i risultati di questi corsi come raccolta di esperienze, documenti ed elementi critici da riproporre alla scuola, così da essere di aiuto alla classe magistrale. Lo documenta egli stesso, nella "Premessa" di *Società e scuola oggi*, pubblicato nel 1969, primo numero della collana del Centro fiorentino "Quaderni dell'Aggiornamento", dove tracciava un bilancio dei primi vent'anni di attività dell'istituzione fiorentina:

Il Centro non ha lasciato inesplorato nessun settore della vita scolastica (...). Non sono mancati nemmeno esperimenti quali i corsi di tirocinio secondario, i corsi per documentaristi, per dirigenti di centri di letteratura, per bibliotecari e nemmeno i concorsi didattici e le mostre didattiche e poi corsi vari di aggiornamento e di perfezionamento. Da questi corsi vennero tratti i testi per agili fascicoli contenenti sintesi delle lezioni, relazioni, osservazioni, documenti di diverse opinioni, il tutto riunito per temi e problemi e mai presentato come rendiconto analitico e tanto meno cronachistico dell'uno o dell'altro corso di aggiornamento.<sup>8</sup>

Furono questi i primi esempi innovativi di un mutuo rapporto tra ricerca e scuola che avrebbero trovato piena conferma nel Gruppo triestino. E fu così che per il Gruppo di Trieste il Centro divenne Petrini e Petrini fu identificato con il Centro.<sup>9</sup> A Trieste diede un impulso decisivo alla ricerca, iniziò la collana dei "Quaderni dell'Istituto" e creò spazi di pubblicazione per i giovani mettendo a loro disposizione le riviste del Centro fiorentino. Fu un vantaggio fondamentale perché non era facile per i giovani di una città ai margini come Trieste pubblicare i propri lavori nelle case editrici e nelle riviste pedagogiche nazionali. Infine, Petrini fu canale di comunicazione con l'editrice fiorentina Le Monnier, che pubblicò una gran parte degli studi e dei saggi dei ricercatori triestini.

---

7 Cfr.: E. Petrini, *La documentazione pedagogica contributo fondamentale alla pedagogia comparata*, in: "Il Centro", 1962, 4-5, pp. 104-116.

8 E. Petrini, *Società e Scuola oggi*, "Quaderni dell'Aggiornamento", n.1, Firenze, CDNSD, 1969, p. 3.

9 Per dovere di cronaca, l'Istituto di Pedagogia e il successivo Dipartimento dell'Educazione poterono contare, dopo il 1976, su due cattedre di Pedagogia, quella di Desinan e quella di Petrini. La cattedra di Petrini, dopo il suo pensionamento, fu occupata, in ordine di tempo, da N. Galli, G. Vico, P. Roveda e N. Filippi. Dopo il pensionamento di Desinan, ultimo docente fu G. Dalle Fratte e quando egli fu chiamato a Padova si chiuse a Trieste l'ordinariato di Pedagogia. L'insegnamento di Pedagogia comparata era stato tenuto, per alcuni anni, da B. Orizio. I corsi di Istituzioni di Diritto Pubblico e Legislazione Scolastica ebbero come docenti D. Bonamore e F. Finazzi.

Petrini ha tracciato una chiara linea di pensiero ed ha lasciato il segno in più settori della ricerca pedagogica ed educativa nazionale ed europea. Ha scritto molto,<sup>10</sup> muovendosi lungo due percorsi distinti: quello della letteratura giovanile e quello pedagogico. Fu scrittore fecondo di libri per ragazzi. I suoi primi libri: *Piccole fiamme verdi* (1946) – considerato oramai un classico della letteratura giovanile, pubblicato quando il ricordo della sua vicenda partigiana era ancora vivissimo – *Leonardo* (1952), che ottenne il Premio Trieste, *Il corsaro di Dio* (1953) e *Arcifabe* (1956) aprirono, per temi e linguaggio, una nuova stagione della narrativa infantile.<sup>11</sup> Oltre che autore fu storico e critico raffinato di libri per ragazzi tanto da essere considerato uno dei maggiori esperti italiani ed europei del settore.<sup>12</sup> Insoddisfatto della dizione “letteratura infantile”, perché limitativa, fu lui, su suggerimento di J. Cappe (ma ne aveva anche discusso con Pezzetta a Trieste), ad usare per primo la denominazione di “letteratura giovanile”. Nel 1953, sull’esempio di iniziative simili di Bruxelles e Zurigo, fondò, presso il Centro fiorentino, “Schedario”, che egli considerò sempre una sua creatura. Prima rivista critica in Italia di letteratura giovanile, il bimestrale conquistò notorietà, ma suscitò anche invidie. Suo fu anche l’annuario “Segnalibro”, con il quale inaugurò un nuovo modello di divulgazione. Fu direttore di “Hobby” ed “ESP”, due periodici per ragazzi, nonché di collane editoriali come i “Saggi critici di letteratura giovanile” e “Ragazzi del mondo”.

Quando, nel 1975, vincitore di concorso, fu nominato a Trieste docente ordinario di Pedagogia lasciò il Centro fiorentino, che nel frattempo, era diventato Biblioteca di documentazione pedagogica (BDP), ma non abbandonò mai la letteratura giovanile. Fece parte, a vario titolo, di Enti ed Associazioni culturali. Fu presidente della giuria del premio letterario nazionale di libri per ragazzi Arpalice Cuman Pertile, promosso, a partire dal 1988 dal Comune di Marostica e intitolato

10 La sua bibliografia è stata raccolta in 17 fittissime pagine da S. Blezza nel volume: *Educazione, scuola e formazione docente. Studi in onore di Enzo Petrini*, a cura di C. Desinan, B. Grassilli, cit., pp. 15-32.

11 Altri testi narrativi e biografici, alcuni dei quali ebbero riduzioni per il cinema e la radio e traduzioni in spagnolo, tedesco e cecoslovacco, furono: *L'angelo distratto* (1963), *Il diario di Paolotta* (1969), *Hanno rapito Nico* (1971), *Addio Maggy, ragazza di Liegi* (1972), *Società Anti Mala* (1977), *Tutti figli di Dio* (1977), *Pronto Laura?...Pronto Marco?* (1980), *Noi come tutti* (1985), *L'orma sul pianeta giallo* (1991).

12 Petrini diede alle stampe: *Avviamento critico alla letteratura giovanile*, con I. B. Marchetti (1958), *Breve storia della letteratura giovanile* (1969), *Lineamenti di letteratura per l'infanzia* (1972), *Dalla parte del Collodi* (1982), *Dai temi narrativi alla letteratura giovanile* (1985), e poi tutta una serie di articoli e saggi su: G. C. Croce, Dickens, Perrault, Andersen, Collodi, Stoppani, Capuana, Fanciulli, Yambo, Mioni, G. E. Nuccio, Calvino, Pezzani, London, Rodari. In seguito all'incontro con Jeanne Cappe entrò a far parte del Conseil International de Litterature de Jeunesse e quindi del Kuratorium per i libri per ragazzi, che sarebbe divenuto l'International Board on Books for Young People (IBBY). Ne divenne il presidente per il biennio 1956-1958 e nello stesso anno assunse la presidenza della neocostituita sezione italiana e della Biennale dell'Illustrazione di Bratislava.

all'autrice vicentina, premio che si è imposto all'attenzione nazionale ed europea e che nel 2015 è giunto alla sua 27a edizione.

Il secondo filone fu quello pedagogico. Preoccupazione costante della sua produzione furono la documentazione e la formazione docente, che sin dall'inizio rappresentarono per lui i due settori di maggiore applicazione, anche grazie al ricorso a quelle nuove tecnologie dell'informazione che allora erano scarsamente praticate in Italia. Dal 1955 al 1960 fu direttore del "Servizio Informazione e Documentazione" dell'Associazione Europea degli Insegnanti (AEDE), per la quale organizzò una rete internazionale d'informazione nel settore dell'educazione. Per il Centro fiorentino comparve la serie dei "Quaderni dell'Aggiornamento" (1970-1980). Collaborò con saggi e rassegne bibliografiche a numerosi periodici italiani.<sup>13</sup> Fuori del Centro, diresse la rivista internazionale "L'enseignant européen" e fu curatore e coordinatore editoriale delle collane Le Monnier per la scuola e l'orientamento docente, con volumi a più mani che rimasero a lungo nelle librerie.

Sul piano della ricerca pedagogica fu un uomo preparato su un'ampia gamma di argomenti, perché riteneva necessario aprire all'educazione tutti gli apporti utili e ben coordinati della scienza e della cultura e perché, per lui, la conoscenza pedagogica è sintesi accurata di tutti gli aspetti non trascurabili della realtà. Trattò il problema dell'adolescenza, l'età più difficile, quella in cui il giovane si forma in via definitiva e si manifestano tutte le sue energie.<sup>14</sup> Affrontò temi educativi diversi, con altrettanti saggi brevi e articoli, dalla matematica alla storia, alla lingua, al disegno, all'educazione scientifica ed a quella civica. Coltivò, con passione, gli studi di Storia della pedagogia e dell'educazione, anche dopo il pensionamento,<sup>15</sup> con una serie di pubblicazioni in volume e di saggi brevi, nei quali si dimostrò sempre interprete originale di personalità e movimenti.<sup>16</sup> Per la sua intensa opera a favore della scuola, Petrini ricevette, nel 1977, con Desinan, il Premio alla cultura dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri.

---

13 Vanno ricordati tra gli altri: "Pedagogia e Vita", "Scuola Italiana Moderna", "Scuola di Base", "forma e espressione", "Scuola e Didattica", "Vita dell'Infanzia", "La parola e il Libro", "Annali della Pubblica Istruzione".

14 E. Petrini, *Frontiera adolescenza*, Firenze, Le Monnier, 1970.

15 Tra le ultime pubblicazioni comparvero: *Cherso. L'isola "felice"*, Trieste, Edizioni Ricerche, 1991, e *A ricordo di P. P. Vergerio il Vecchio*, Trieste, Edizioni Ricerche, 1991.

16 Scrisse con C. Desinan e A. Leonarduzzi, *Profilo di storia della pedagogia e problemi dell'educazione infantile*, Firenze, Le Monnier, 1979. Nella sua lunga attività storiografica vennero dati alle stampe saggi ed articoli su Lombardelli, P. P. Vergerio, F. Saverio, l'École des Roches e trattò autori dimenticati come Filelfo, Cardano, Cena, Cesca, Provolo. Non trascurò di segnalare la dimensione educativa di letterati come: L. B. Alberti, Nievo, Parini, Pascoli.

Lettore instancabile e senza esclusioni di quanto trovava di nuovo negli scaffali di Firenze e di Trieste, egli cercava sempre la ragione pedagogica di ogni scritto. La sua era una lettura vagliata, condotta sulla linea del “sì, purché”. La sua insistenza di cercare, in ogni innovazione, la via media, non rappresentava un compromesso che accontentasse tutti, ma l’unico modo possibile per ottimizzare l’agire educativo, perché in educazione ogni esagerazione, come ogni limitazione, è negativa. Una tale forma di pensiero, per taluni aspetti, era anche una componente della sua personalità, sempre cauta ed equilibrata. Con una tale cautela svolgeva anche il suo ruolo di direttore del Centro Didattico fiorentino, il cui compito non era solo di raccogliere la documentazione delle iniziative nazionali ed internazionali sull’insegnamento e diffonderle nella scuola, ma anche di esprimere un giudizio e di orientare gli insegnanti rispetto ai documenti presentati. Era ugualmente preoccupato per quelli che egli aveva definito gli “abbagliamenti”, cioè quelle forme di assolutizzazione di una determinata dimensione pedagogico-didattica, perché impediscono di cogliere gli altri aspetti del problema.

La sua scrittura era sempre ricchissima di citazioni e di riferimenti, utilizzati come per intrecciare un dialogo con personaggi lontani, con i quali conversare e discutere. Il suo pensiero non va cercato solo nei suoi articoli e nei suoi saggi. Esso va colto anche nelle *Introduzioni*, *Prefazioni* e *Presentazioni* che egli preparava per i libri di colleghi e collaboratori e nelle note introduttive ai capitoli che comparivano nei testi di cui era curatore. Erano pagine sempre ricche di precisazioni illuminanti, raccolte in rapidi passaggi, che avevano il pregio di entrare nel merito della questione, in qualche caso con prese di posizione molto decise, altre volte con toni più cauti e sfumati, sempre in uno sforzo di inquadramento del tema affrontato nella varietà delle sue componenti.

Sono esemplari, in questa azione di riequilibrio, alcune precisazioni su studiosi e movimenti della sua attualità. Aveva colto l’importanza che aveva avuto il Dewey per l’Italia del dopoguerra, con il suo discorso del rapporto tra scuola e società e la sua tesi che solo in una democrazia è possibile un’educazione libera, ma aveva anche concluso che il merito principale del Dewey non era stato di aver fondato tutto sul fare, quanto piuttosto di «aver stimolato attivamente il processo formativo e collocato ‘in principio’ ogni singolo soggetto dell’educazione».<sup>17</sup>

Aveva apprezzato il Richmond,<sup>18</sup> che si era dichiarato debitore del Bruner, il “miglior fabbro” di tutte le sue cose, ma contemporaneamente aveva avvertito che l’introduzione nella scuola dei quattro grandi temi bruneriani: la nuova educabilità, l’organizzazione, la tecnologia e la programmazione, poteva andare a

17 E. Petrini, “Prospettive della pedagogia”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, Firenze, Le Monnier, 1973, p. 203.

18 *La rivoluzione nell’insegnamento – dall’impulso tecnologico a una nuova pedagogia*, Roma, Armando, 1972.

buon esito solo se dietro c'era un insegnante volenteroso che ci metteva dentro la sua competenza, il suo entusiasmo e la sua anima.

Era rimasto particolarmente colpito dai saggi del Bruner, dalla sua critica alla pedagogia dei bisogni e degli interessi spontanei del fanciullo, che per lo psicologo americano era stata la causa principale dello scadimento, negli Stati Uniti, dei livelli di istruzione. Notava anche, acutamente, che il Bruner, con la sola osservazione sulla mancanza dei "grandi libri" nella pedagogia dell'esperienza del Dewey,<sup>19</sup> aveva messo in crisi l'intera vicenda dell'attivismo europeo e del *learning by doing* americano, richiamando in servizio, alla grande, la cultura della pagina scritta.

Più che scosso era rimasto incuriosito dagli scrittori del dissenso dei primi anni settanta, rappresentati da I. Illich, P. Goodman, E. Reimer, J. Holt, e riconosceva che avevano colto i pericoli di una cultura come mercato e di una scuola strumento di sostegno ideologico del potere, ma segnalava, anche, che questa letteratura «aveva superato con le sue teorie i limiti del ragionevole e in ogni caso non aveva alternative concrete da offrire».<sup>20</sup>

Guardando poi i problemi del nostro Paese, aveva cercato di capire le motivazioni della "contestazione moderata", nata dopo il 1968, ma aveva preso nettamente le distanze dalla contestazione aggressiva, perché si era nutrita di ideologia politica, non accettava il dialogo, da essa ritenuto strumento di manipolazione, ed aveva eletto a propria etica «l'intolleranza e il rifiuto».<sup>21</sup> Infine aveva espresso i suoi dubbi nei confronti di quei tentativi metodologici di maestri impegnati e controcorrente, che insegnavano l'aritmetica con le paghe degli operai: apprezzava il loro tentativo di rinnovare i contenuti e di aprire la scuola ai problemi della vita, ma coglieva anche in tali iniziative «l'ambiguità che sostituisce con contenuti ideologici i tradizionali contenuti culturali, o risolve socialmente problemi di natura strettamente pedagogica».<sup>22</sup> E si tratta di un'osservazione fondamentale, perché ancora oggi si ritiene che sia sufficiente sostituire i contenuti "vecchi" di una disciplina con contenuti "moderni" per ottenere un deciso miglioramento del profitto scolastico e si dimentica quanto sta dietro che è invece fondamentale, vale a dire il modo di gestire e di affrontare questi contenuti, perché è da questo modo che hanno origine i complessi processi di formazione e di pensiero.

---

19 J. S. Bruner, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1966.

20 E. Petrini, "I fini dell'educazione e della scuola nella società contemporanea", in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1973, p. 65.

21 Cfr.: Petrini, *Educare tra scuola e antiscuola*, "Quaderni dell'Aggiornamento", 6, Firenze, CDNSD, 1974, p. 27.

22 Ivi, p. IV.



A fondamento di questa multiforme attività va collocata la sostanza del suo pensiero pedagogico, alla quale rimase sempre fedele. Disse di sé che era un problematicista, alla Bertin, ma nella sua essenza egli fu un pensatore di ispirazione cristiana, aperto, senza preclusioni, ai contributi di quelle scienze che allora erano dette “ausiliarie” dell’educazione. Petrini conosceva bene “le sottili distinzioni e le sfumature di posizione” dei diversi filoni pedagogici, ma preferì non inoltrarsi in quei percorsi perché li riteneva più propri di una filosofia dell’educazione che della pedagogia in quanto tale e preferì dedicarsi a «precisare la *pluri-dimensionalità* che caratterizza teoria e prassi del discorso pedagogico».<sup>23</sup>

Negli anni sessanta la ricerca pedagogica si era concentrata su una tematica di fondo: la costituzione statutaria della pedagogia e la sua posizione nei confronti delle altre scienze umane. Non si trattava di un esercizio dialettico, ma di una esigenza fondamentale, perché da essa dipendeva, a catena, tutta una serie di elementi, quali i fini dell’educazione, il rapporto tra educazione e società, il ruolo dell’insegnante e della scuola, la modalità di concepire la funzione docente, il tipo di cultura necessario per il processo educativo. Il problema era presente anche in Europa ed aveva coinvolto ricercatori di elevato prestigio, dal Planchard<sup>24</sup> al Debesse<sup>25</sup> al Mialaret,<sup>26</sup> dal Clause<sup>27</sup> al De Landsheere.<sup>28</sup> In Italia c’era ancora nell’aria quella definizione gentiliana della pedagogia come “interna distinzione della stessa filosofia”, che aveva generato, come ultima conseguenza, la negazione della pedagogia stessa e le ricerche sullo statuto della pedagogia erano anche un modo per liberare la ricerca pedagogica da una tutela esclusiva. Inoltre, la trattazione della questione era diventata un vero e proprio dovere per chi voleva fare carriera universitaria, perché rappresentava una dichiarazione di appartenenza culturale all’una o all’altra delle due grandi aree: quella dell’umanismo sociale o quella dell’umanismo cristiano. Spostata sul piano epistemologico, la questione era di

23 *Lineamenti di Scienze dell’educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1975, pp. 34-35. In quella pagina aveva elencato, tra gli altri, lo storicismo relativistico derivato dal Dilthey, il problematicismo trascendentale o razionalismo critico di Banfi, l’antipedagogia del De Bartolomeis, lo strumentalismo del Dewey ed il suo superamento ad opera del Bruner, i diversi filoni postgramsciani e postrusselliani, i neo-positivisti ed i teorici della “terapia educativa” di Wittgenstein.

24 E. Planchard, *Introduzione alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1966.

25 *Trattato di scienze dell’educazione*, a cura di M. Debesse, in tre voll., Roma, Armando, 1973.

26 G. Mialaret, *Le scienze dell’educazione*, Milano, Loescher, 1988. Insieme al Debesse, il Mialaret era stato il maggior sostenitore della denominazione “scienze dell’educazione” che egli aveva raccolto in tre categorie, nella terza delle quali aveva collocato la filosofia dell’educazione.

27 A. Clause, *Avviamento alle scienze dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

28 Il De Landsheere aveva affrontato la questione del rapporto tra pedagogia e scienze umane in un trattato a sua cura, con la collaborazione di S. De Coster, W. De Coster e F. Hotyat, *la formation des enseignants demain*, Casterman, 1976.

stabilire se la pedagogia, nella sua qualità di scienza umana, doveva essere ritenuta una scienza teleologica, ermeneutica, sistemico-normativa, problematica, empirico-sperimentale, o clinica, come qualcuno aveva cominciato a sostenere.<sup>29</sup> Per superare queste posizioni, era stata anche tentata la strada di una metateoria dell'educazione che fosse di organizzazione e sistemazione dell'intero patrimonio elaborato dalla ricerca più recente – filosofica, scientifica ed epistemologica – in fatto di educazione.<sup>30</sup> Il tentativo non aveva avuto molto seguito, ma è stato rilanciato di recente da F. Cambi come nuovo percorso per un'autonomia della ricerca pedagogica, con il compito «di sviluppo e di controllo delle teorie»,<sup>31</sup> critico e progettuale insieme, formulato attraverso un approccio filosofico, ma senza stabilire alcun legame con una qualche filosofia.

#### “PORTARE” E “GUIDARE”

Secondo Petrini, l'approccio al problema doveva venire cambiato ed anziché partire dalla definizione della natura della pedagogia, poteva essere più utile cominciare dall'identificazione dei suoi compiti, perché su questa strada diventa possibile coglierne anche la natura.<sup>32</sup> In una tale prospettiva e riprendendo il Maritain, Petrini sostenne che il compito primo e irrinunciabile della pedagogia, assiomatico nella sua semplicità, era «di portare l'uomo a guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere uomo».<sup>33</sup> La pedagogia, però, non poteva limitarsi alla sola difesa “erga omnes” di questo grande fine dell'*humanitas*: esso «doveva risultare immanente in ogni forma empirica in cui l'educazione si realizzava».<sup>34</sup>

Per Petrini quei due verbi del Maritain, “portare” e “guidare”, pesavano e imponevano il riconoscimento della natura pratica ed operativa della pedagogia. Una volta definito il “dove” era necessario stabilire il “con che cosa” ed “in che modo”. Nella perenne dinamica deontologica tra “essere” e “dover essere”, tra momento iniziale e momento perfettivo dell'essere, la pedagogia non poteva non impegnar-

---

29 La questione era stata discussa in: *L'insegnamento della pedagogia nella università*, XVII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1979, M. Corda Costa, voce “Pedagogia”, *Enciclopedia del Novecento agli esordi*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1980, *Teoria e prassi in pedagogia* – XXI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1983, G. Broccolini, *Pedagogia. Nomenclatura e problematica*, Milano, Tecnodid, 1990, R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1998.

30 Cfr.: W. Brezinga, *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1984.

31 Cfr.: F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Funzioni, struttura, livelli*, Bologna, CLUEB, 2006.

32 In fondo era lo stesso principio magistralmente utilizzato dall'Herbart per il suo *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione* (1826).

33 J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1966, p. 14.

34 E. Petrini, “Prospettive della pedagogia”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 199.

si anche nel “fare”. Se si fosse limitata all’esaltazione dell’essere, (la sostanza) e del dover essere (i fini), la pedagogia si sarebbe inevitabilmente ridotta alla sola enunciazione. Era dunque suo compito essenziale interessarsi dell’agire pratico.

D’altra parte, rispetto ai tempi del Maritain, l’affermazione della dimensione pratica della pedagogia presentava uno scenario ben diverso e non pochi problemi. Il primo era che questa dimensione pratica non venisse ricondotta «ad una maieutica naturale, al solo *educere*, a promuovere cioè in ciascuno ciò che ha secondo natura biologicamente e psichicamente».<sup>35</sup> Così concepito, l’*educere* non bastava e ad esso si doveva aggiungere l’*adducere*. Per Petrini, non era sufficiente il socratico “tirar fuori”, bisogna anche “metter dentro” e cioè “insegnare”. D’altra parte, l’*adducere* era oramai diventato terreno di conquista delle altre scienze dell’educazione, dalla psicologia alla sociologia all’antropologia culturale, ciascuna delle quali interpretava l’educazione secondo il proprio statuto epistemologico, mettendo così a rischio anche il fine perché avrebbe inevitabilmente ricondotto l’*humanitas* al proprio essere scienza. Ne sarebbe andata smarrita quell’integralità della formazione che era invece condizione prioritaria dell’*humanitas* del Maritain. Insomma per Petrini una pedagogia che trascurava la parte operativa perdeva se stessa e non era più tale, ma per non perdere se stessa doveva fare anche molta attenzione a tenere sempre come riferimento il fine ultimo del fare educazione, che non era l’uomo psicologico o l’uomo sociologico, ma l’uomo integrale, della piena *humanitas*.

Ne derivava una serie di conseguenze radicali. La pedagogia non poteva più essere definita, come per il Calò, “scienza dello spirito”, ma diventava “scienza dell’agire educativo”. La ricerca pedagogica doveva cambiare direzione e spostarsi dalla teorizzazione di una “teoria teorica” alla teorizzazione di una “teoria pratica”. L’operatività degli insegnanti non era più un derivato, un aspetto secondario del pensiero pedagogico, né un sottoprodotto della teoria, ma diventava la condizione primaria che consentiva alla teoria pedagogica di realizzare il proprio fine ultimo. Scrivere per gli insegnanti non significava fare un’opera di divulgazione, ma presentare i risultati di una ricerca appositamente destinata ad essi. La stessa autonomia della pedagogia non andava più ritrovata nel distacco dalla filosofia, ma nella realizzazione operativa dei propri obiettivi. D’altra parte, per Petrini, la pratica non poteva viaggiare da sola ed autodeterminarsi. Senza la teoria, la pratica avrebbe smarrito la chiarezza dei fini e si sarebbe inaridita nel risultato immediato. Far entrare la teoria nella pratica non significava declassare l’energia vitale della teoria e ridurre il suo valore speculativo, ma anzi, voleva dire qualificare la pedagogia come scienza prioritaria dell’educazione. Voleva dire assicurare agli insegnanti gli strumenti concettuali necessari per dare significato alla propria azione didattica. Pensare ad una pratica che nascesse dalla sola esperienza di ciascun insegnante era per lui una contraddizione in termini, perché l’esperienza

---

35 E. Petrini, “Funzione sociale dell’educazione: l’educazione permanente – Teorie e problemi dell’educazione moderna”, in: *Lineamenti di Scienze dell’educazione*, a cura di E. Petrini, Firenze, Le Monnier, 1973, p. 8.

non può che generare se stessa e l'insegnante non sarebbe riuscito a superare i limiti della propria operatività. E l'esperienza, per generare qualcosa di nuovo, deve poter contare su uno stimolo che non provenga da essa.

#### PEDAGOGIA E SCIENZE UMANE

Come era stato necessario chiarire il rapporto tra pedagogia pratica e filosofia dell'educazione, così bisognava chiarire il rapporto – che non era poi tanto scontato – tra pedagogia e scienze umane. Rivendicare l'autonomia della pedagogia non significa chiudersi in «una visione unilaterale e statica di questa disciplina, una specie di totalitarismo pedagogico».<sup>36</sup> In questo suo agire “con” e “per” la formazione del soggetto umano, sarebbe illogico che la pedagogia non traesse vantaggio da quel patrimonio di conoscenze sui fenomeni educativi che era stato elaborato, dall'Ottocento in poi, dalle scienze umane, in primo luogo dalla psicologia e dalla sociologia.

La definizione di pedagogia come “scienza interdisciplinare”<sup>37</sup> non lo convinceva perché salvava la pedagogia come scienza, ma ignorava il problema parallelo di quali rapporti stabilire con i metodi delle altre scienze, che invece per Petrini era fondamentale. Per lui la pedagogia come scienza «non poteva consistere nel far propri i metodi ed i criteri di indagine delle altre scienze umane, perché allora assisteremmo ad un suo processo di progressiva invasione di altri settori scientifici».<sup>38</sup> Ma non poteva neanche limitarsi a raccogliere dati e informazioni comparse in altre scienze «perché perdurerebbe una situazione parassitaria che invece va superata».<sup>39</sup> La pedagogia come scienza andava intesa in una *prospettiva riordinativa*, nel senso che vagliava le informazioni che provenivano dalle scienze umane, le coordinava, le confrontava e le “modificava alla luce della sua esperienza”. Ed utilizzando una definizione che egli traeva dal Bertin,<sup>40</sup> più che scienza interdisciplinare era “scienza problematica”, perché esercizio critico nei riguardi della complessità dei problemi educativi odierni e delle loro teorizzazioni, sempre ai fini di una istanza regolativa degli stessi, vagliata dalla ragione e collocata nel contesto delle esperienze di vita. Aggiungeva anche che non era sufficiente riportare il tutto all'esperienza: accanto all'esperienza era necessario possedere, per un riferimento continuo, una visione valoriale dell'uomo. E per

---

36 E. Petrini, “La scienza dell'educazione e le altre scienze dell'uomo”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 213.

37 La definizione era comparsa nel Congresso “Scuola e Società in trasformazione” tenuto a Milano nel 1964.

38 E. Petrini, “La scienza dell'educazione e le altre scienze dell'uomo”, in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 213.

39 Ivi, p. 213.

40 G. M. Bertin, *Introduzione al problematismo educativo*, Milano, Marzorati, 1951.

evitare di fermarsi ai soli dati comportamentali che le scienze umane potevano offrire, per dare sostanza alla propria ricerca e definire quali fossero i fini irrinunciabili dell'educazione, quella pedagogia, che da Herbart in poi aveva tentato in tutti i modi di rendersi indipendente rispetto alla filosofia, era obbligata a rientrare nella filosofia, la scienza che, come Diogene, si era proposta, nella sua lunga storia, di cercare l'uomo totale con il lanternino della ragione. Impostata in una tale maniera la pedagogia, per Petrini, evitava il pericolo di trasformarsi in una "didattica sperimentale", una previsione questa che, sia pure in senso largo, era stata suggerita da uno studioso di peso, come il Clausse.<sup>41</sup> C'è un passo significativo in cui, facendo proprio un pensiero del Planchard,<sup>42</sup> sintetizza il proprio modo di intendere i rapporti tra filosofia, pedagogia e scienze dell'educazione e dove assegna alla pedagogia il ruolo di essere la sola scienza propositiva che consente di raggiungere il traguardo pieno dell'*humanitas*. La pedagogia «è una scienza *sui generis*, né *ancilla philosophie* e nemmeno *ancilla scientiae*»,<sup>43</sup> perché una pedagogia puramente positiva si riassume in una tecnica priva di significato umano e una pedagogia ridotta ai suoi fondamenti filosofici non è che una costruzione teorica che trascura i concreti elementi determinanti dell'educazione.

#### IL FATTORE FONDANTE DELLA LINGUA

Il settore nel quale s'impegnò con maggiore continuità fu quello della lingua, dove si mosse, sempre con eleganza, lievità e competenza, trattando argomenti diversi, quali la lettura a scuola, il bilinguismo, la politica del libro per ragazzi, le biblioteche, il folklore, il grande libro della televisione. L'interesse di Petrini per la lingua era legato alla sua origine letteraria ed alla sua attività di scrittore per ragazzi e di studioso della letteratura per l'infanzia ed aveva trovato un primo avvio in Calò. La conferma definitiva gli era venuta dallo studio – che gli era valso la libera docenza – di un autore dell'Ottocento, che aveva visto nella lingua il fattore determinante della formazione umana e culturale del soggetto umano: si trattava del Padre Girard,<sup>44</sup> al quale si era sentito particolarmente legato, perché, sul piano pratico, sosteneva una sorta di sperimentazione e di attivismo didattico *ante litteram* e perché, in una prospettiva sociale, era convinto che il rinnovamento della comunità umana diventava possibile solo attraverso un'istruzione diffusa e capillare.

Questa dimensione pedagogica della lingua tratta dal Padre Girard trovò la propria fondamentazione epistemologica, cinque anni più tardi, nell'opera Uo-

41 A. Clausse, *Pédagogie ou sciences de l'éducation?*, in: "Rassegna di Pedagogia", Padova, XXXIX/1981, 2-3, p. 181.

42 E. Planchard, *Introduzione alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1966.

43 E. Petrini, "Prospettive della pedagogia", in: R. Berardi, E. Petrini, R. Crippa, S. Chiari, *Insegnare Storia – Filosofia – Pedagogia – Psicologia*, cit., p. 216.

44 E. Petrini, *L'opera e il pensiero di Padre Girard*, Brescia, La Scuola, 1960.

*mini e parole*, dove Petrini, utilizzando sapientemente i contributi della linguistica moderna, riconfermava l'importanza che il linguaggio verbale assume in ogni aspetto del processo educativo: «Il linguaggio, la comunicazione sonorizzata e organizzata in parole, rimane lo strumento principe dell'espressione per la diffusione, la duttilità, la ricettività: esso realizza la sostanza della *parola* e s'identifica coll'*umano*». <sup>45</sup> Ma per un'efficace educazione del linguaggio verbale bisogna cercare «le cause prossime sul piano linguistico e filologico operando coi metodi della linguistica per studiare insieme al *come*, cioè i fatti linguistici nella loro realtà e documentazione storica, il *perché*, cioè le loro ragioni psicologiche, affettive e spirituali, cause appunto prossime e dirette del linguaggio». <sup>46</sup>

Per Petrini, come per Calò e Lambruschini, la lingua diventa così lo strumento insostituibile per la formazione del soggetto umano e la massima espressione della sua umanità. Essa è sempre un «concretere con l'intelligenza, lo studio e la comprensione». È un patrimonio storico ma insieme un'opera continua di ricreazione sia del presente, che per suo mezzo assume valore e significato, sia del passato, nel quale inserisce nuovi pensieri e dove trova il tesoro di esperienze che entrano a far parte di un patrimonio comune da lasciare in eredità alle nuove generazioni. In particolare nella scuola, ogni contenuto di apprendimento e di formazione è sempre una questione di lingua e tutti gli insegnanti, quale che sia la loro disciplina d'insegnamento, sono sempre e comunque insegnanti di lingua. Gli stessi "insegnare a pensare" e "insegnare a studiare" – i due fini principali che sono concordemente assegnati alla scuola – non sono altro, alla radice, che un'espressione della lingua. La stessa socialità si manifesta per suo mezzo, perché la relazione con l'altro è prevalentemente verbale. Per Petrini il pericolo peggiore che doveva essere contrastato con ogni mezzo era quello di una subcultura linguistica che condannasse il soggetto all'isolamento ed all'incapacità di capire i nuovi sistemi simbolici che erano comparsi nella società, con esiti di sottomissione e di dipendenza.

## UNA SCUOLA DI CULTURA

Infine senza lingua non vi è cultura:

Il problema della lingua è strettamente congiunto a quello più generale della cultura, perché se l'educazione è umanizzazione dell'uomo, perfezionamento, conquista, personale esperienza, e ciò avviene per mezzo della parola, educare vuol dire perfezionare innanzitutto le possibilità di espressione e di comunicazione di un uomo e di dargli, insieme, cultura. <sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> E. Petrini, *Uomini e Parole*, Firenze, Le Monnier, 1966, p. 4.

<sup>46</sup> Ivi, p. VIII.

<sup>47</sup> Ivi, p. XII.

Per Petrini formazione ed educazione sono, in ogni caso, un problema di lingua e di cultura. L'educazione è, empiricamente, realtà storica, che si realizza in un determinato momento ed ambiente, ma nella sua sostanza è sempre e comunque cultura. Ed è tale perché ogni attività, ogni forma di giudizio e di azione, di comprensione e di rapporto umano richiedono affinamento della mente, impegno concettuale, capacità di decisione e volontà e tutto questo proviene, per una gran parte, dalla cultura. La stessa personalità del soggetto è legata a fattori genetici, sui quali è difficile intervenire, ed a fattori culturali, che invece sono alla nostra portata. Ugualmente, i valori verso i quali l'educazione tende non sono soltanto forme, ma si sostanziano in figure storiche, opere d'arte e di poesia, trattati filosofici, fedi religiose, forme organizzative e ricerche della scienza, che sono anch'esse, cultura e lingua insieme. In questa prospettiva, Petrini era contrario alla distinzione tra le due culture, quella scientifica e quella umanistica, e citava lo Snow,<sup>48</sup> il quale chiedeva che «accanto ad una larga conoscenza scientifica i giovani scienziati avessero un'altrettanto larga cultura umanistica».<sup>49</sup>

Memore della lezione di G. Lombardo-Radice, guardava con diffidenza ogni formalismo didattico e dichiarava il suo disaccordo rispetto a quegli autori che volevano limitare la scuola alla componente socio-affettiva, perché «la dissociazione del cognitivo dall'affettivo è un non senso: una contraddizione pedagogica ed una lesione sociale».<sup>50</sup> D'altra parte cognitivo ed affettivo, pur nella loro unità, non possono fare a meno della lingua e sono una componente della cultura.

Ugualmente aveva preso le distanze da quei movimenti che assegnavano alla scuola, come primario, il fine della socializzazione, perché i contenuti curricolari dell'insegnamento sono irrinunciabili e servono non solo per la formazione culturale, ma anche per la stessa formazione sociale del soggetto. Inoltre la socializzazione, se non è accompagnata da una competenza linguistica, non ha sostegno, perché perde la dimensione dell'alterità.

Concomitante con la lingua Petrini affrontò anche la questione dell'espressività con pagine vigorose,<sup>51</sup> perché riteneva questa forma educativa una delle modalità più importanti e più facilmente proponibili per liberare l'uomo dai condizionamenti dell'età contemporanea e restituirlo a se stesso.<sup>52</sup> Ed è in questa prospettiva che vanno collocati i suoi saggi sul disegno, l'immagine, l'illustrazione, il teatro scolastico e l'educazione artistica nella scuola.

---

48 C. P. Snow, *Le due culture e la rivoluzione scientifica*, Milano, Feltrinelli, 1977.

49 E. Petrini, "Funzione sociale dell'educazione: l'educazione permanente", cit., 1975, p. 34.

50 E. Petrini, *Formazione professionale e aggiornamento storico*, "Quaderni dell'Aggiornamento", 8, Firenze, CDNSD, 1977, p.5.

51 Cfr.: E. Petrini, *Dalle attività espressive all'educazione*, "Quaderni dell'Aggiornamento", n. 4, Firenze, CDNSD, 1971.

52 Cfr.: E. Petrini, *L'educazione artistica come educazione alla libertà*, in: "forma&espressione", n. 5, 1972, pp. 13-14.

Di fronte all'assoluto educativo della lingua, Petrini, da pedagogo, si chiese cosa faceva la scuola e non esitò ad esprimere la propria preoccupazione per il modo con cui la lingua veniva insegnata e la scarsa coscienza didattica con la quale gli insegnanti affrontavano un problema di tanta portata. Con un linguaggio severo, per lui inconsueto, egli denunciò senza esitazione lo stato delle cose così come le vedeva negli anni sessanta del secolo scorso.

Le deprecate carenze di possesso linguistico e l'insufficiente preparazione ad esprimersi in scolari italiani, ai diversi livelli, hanno come causa principale l'abitudine diffusa nella pratica didattica di insegnare la lingua ad orecchio e con magri apporti di ordine filologico da un lato e dall'altro di considerare il possesso della lingua un dato noto, un presupposto certo sul quale, con altrettanta insufficienza filologica, si intende costruire una cultura storico-filosofica, letterario-estetica, tecnico-scientifica e in definitiva di conseguire traguardi di maturità critica. Questi risultano tarati o frenati o addirittura negati dall'impreparazione o dalla lacunosa e difettosa preparazione linguistica, dal poco o cattivo esercizio del parlare e del leggere, dall'incuria per la corretta pronuncia, dalla mancanza di vocabolari gradualmente, dalla gracilità degli apprendimenti grammaticali, dalla trascuratezza sintattica, dalla modesta esigenza stilistica, tutte cause di incagli e di inibizioni per l'espressione personale. Parlare e scrivere hanno come nutrimento il possesso ed il progressivo arricchimento di una dottrina, l'approfondimento di un certo sapere, la sufficiente conoscenza di contenuti di diverse discipline, ma innanzi tutto vogliono la padronanza naturale e tecnica dei mezzi per esprimersi con parole.<sup>53</sup>

È un avvertimento che supera le temperie di ogni tempo e che oggi assume un significato ancora più vivo. Di fronte alla sciattezza che è stata raggiunta dal linguaggio parlato e scritto dei mezzi di massa, la denuncia di Petrini diventa ancora più oggettiva e convincente.

#### LA LIBERTÀ LIBERATA

Petrini fece proprio anche un secondo tema di Calò, quello della libertà, pilastro insostituibile di un umanismo cristiano, bene essenziale dell'uomo. La libertà per lui non era un dono, ma una conquista progressiva. Per raggiungerla diventava essenziale affrontare il rapporto tra autorità e libertà, che non andava risolto negando il primo termine e, come per Lambruschini, l'autorità è doverosa solo se diventa *liberatrice*.

L'uomo, che per propria natura, è spirituale e libero, ha bisogno di un'educazione liberatrice per essere consapevole della sua libertà. Non c'è libertà nell'ignoranza e nell'errore, nulla costringe e limita lo spirito più della mancanza della cultura e dell'educazione.<sup>54</sup>

---

53 E. Petrini, *Uomini e Parole*, cit., p. XI-XII.

54 E. Petrini, *Giovanni Calò dal realismo spiritualista all'umanismo cristiano*, cit. p. 27.



La libertà è una potenzialità individuale che per diventare atto deve essere liberata ed un tale risultato “non si realizza senza l’esercizio dell’autorità”. Bisognava, però, distinguere tra “autoritarismo” che è imposizione e “autorevolezza”, che è guida ragionata e graduata a capire ed a vivere la legge razionale e la legge morale. Con essa si genera un movimento dall’esterno verso l’interno e dall’interno verso l’esterno che fa manifestare l’autorità come libertà. Da questo punto di vista «l’obbedienza non è supina sottomissione ad una imposizione, ma scelta volontaria che attua un processo di liberazione».<sup>55</sup>

#### GLI ANTEFATTI DELLA PEDAGOGIA

Per Petrini la storia della pedagogia rappresenta l’antefatto di ogni formulazione pedagogica. Come per Braudel e gli storiografi della “lunga durata” la ricerca storica non serve semplicemente per ricostruire il passato, ma per «cercare nel passato ciò che spiega il presente e quindi, in particolare, quella presenza che è mantenuta viva e attiva nelle decisioni, nei gesti, nei modi di pensare e operare degli individui concreti».<sup>56</sup> Nei suoi scritti, nelle sue dispense e nelle sue lezioni ogni tema era regolarmente preceduto o completato da una parte storica, che egli utilizzava sia per mettere a fuoco l’argomento, sia perché, la contemporaneità, collocata nel passato, acquista maggiore respiro, raggiunge quel tipo di conferma che proviene dalle cose alle quali può venire collegata e perché ritrova le proprie radici e con esse i significati originali oggi travisati. Ma soprattutto lo studio della storia della pedagogia, condotto sugli autori, i testi tematici e le epoche storiche, consente, secondo Petrini, un ultimo e doppio risultato, quello di riconoscere il limite di ogni interpretazione di parte e quello di confermare la necessità di rimettere al primo posto le istanze pedagogiche e formative dei processi educativi: «L’autentica cultura nasce sempre e soltanto da un confronto del presente col passato, da una verifica documentata e metodologicamente sicura di esperienze, di dati, di correnti, di idee, di umane presenze».<sup>57</sup>

Non c’era in ciò nessuna reminiscenza gentiliana, ma la volontà di non negare il passato e di valorizzare quegli elementi di continuità e di sostanza che si possono ritrovare solo nella storia dell’educazione e che sono pietre d’angolo del presente.

---

55 E. Petrini, “Il maestro e i suoi scolari”, in: F. Blezza, L. Czerwinsky Domenis, C. Desinan, *Esercizi didattiche per la scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1990, p. 8.

56 M. Aymard, *La storia della ‘lunga durata’ deve fare i conti con la scienza*, in: “Corriere della Sera”, 1 luglio 2009.

57 E. Petrini, “Evoluzione storica della scuola per l’infanzia”, in: *Lineamenti di psicologia e pedagogia*, coordinatori editoriali E. Petrini, D. Gasparini, Firenze, Le Monnier, 1978, pp. 3-4.

Petrini non aveva ignorato la questione della formazione sociale dell'educando e del rapporto tra uomo e società. «Come il Giano bifronte dei romani, la pedagogia guarda da una parte all'uomo e dall'altra alla società».<sup>58</sup> Ne era venuta fuori una posizione dialettica tra le varie contrapposizioni che questa bifocalità aveva provocato.<sup>59</sup> La pedagogia come scienza dell'educazione aveva considerato l'uomo “nella prospettiva di una deontologia ideale”, com'era accaduto nel passato sin dalla *Repubblica* di Platone, ma aveva poi dovuto collocarlo sullo sfondo di un ben determinato modello di società e delle istituzioni educative del suo tempo. Per Petrini i due aspetti scuola e società erano le due facce di uno stesso problema. Il punto di partenza era sempre quello: rispondere alla domanda chi è l'uomo e qual è il suo destino, se è una creatura “balocco della natura e trastullo degli dei”, o se è creatore, libero nella sua volontà e nelle sue azioni, che «prende le materie prime dell'esistenza e rimodella il mondo cui la natura lo ha legato, sì che una buona parte di esso riflette l'immagine di lui».<sup>60</sup> L'uomo viene prima della società, ma è soggetto “ad arresti, fissazioni, cadute nell'inerzia”. Petrini aveva ben presenti le condizioni della società del suo tempo, proiettata sulla strada delle due rivoluzioni: quella scientifica e quella tecnologica. Ed era quest'ultima, soprattutto, che lo aveva impressionato, perché «opera profondamente intorno a noi e non meno nell'intimo di noi stessi, con una energia che addirittura supera le fedi religiose».<sup>61</sup>

Nel quadro della modernità rientrava anche quella previsione del *Villaggio globale* per opera della diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, che era stato segnalato da M. McLuhan.<sup>62</sup> Per Petrini si era di fronte ad una rivoluzione totale, quale mai era avvenuta nella storia dell'umanità, che avrebbe dovuto essere portatrice di benefici economici e di miglioramenti del tenore di vita e dei rapporti sociali, ma che era invece caratterizzata da inadempienze organizzative ed istituzionali, dall'insoddisfazione del presente e dall'insicurezza per il futuro. Soprattutto Petrini vedeva nel presente quel ritardo sempre più profondo tra processo di umanizzazione, lento e faticoso, e sviluppo tecnologico ed industriale, che invece era diventato sempre più veloce, fino a dar luogo, come aveva spiegato un analista di quel tempo, a un vero e proprio *choc culturale*.<sup>63</sup>

Egli coglieva le cause di questo ritardo «in una condizione diffusa di subcultura, insensibilità e mancata o incompleta padronanza della lingua, elementi

<sup>58</sup> E. Petrini, “Prospettive della pedagogia”, in: R. Berardi, R. Crippa, E. Petrini, *Insegnare Storia-Filosofia-Pedagogia-Psicologia*, cit., p. 210.

<sup>59</sup> Cfr.: E. Petrini, *Società e Scuola oggi*, cit., p. 5.

<sup>60</sup> Ivi, p. 5.

<sup>61</sup> Ivi, p. 12.

<sup>62</sup> M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Rizzoli, 1967.

<sup>63</sup> A. Toffler, *Lo choc del futuro*, Milano, Rizzoli, 1971.

questi che costituivano le prime cause di frattura, di sordità o d'impedimento bloccando, in questo modo, la partecipazione sociale degli individui ed il loro contributo al progresso comune». <sup>64</sup> Tuttavia rinnovava la sua fiducia incondizionata nei confronti dell'uomo, che è pur sempre l'artefice primo, "capace di divenire, di sperimentare, di insorgere e di non accettare passivamente le cose".

## LA SOCIETÀ EDUCANTE

Di fronte alle "esplosioni" delle informazioni e delle aspettative, Petrini si lasciò conquistare, nei primi anni settanta, dai concetti di nuova educabilità e dal modello della "società educante", sostenuto dal Richmond, che aveva auspicato una società nella quale la scuola non avrebbe più dovuto rappresentare l'unico strumento di formazione, ma essere solo «una delle numerose istituzioni responsabili dell'educazione e del benessere sociale dei giovani e degli adulti». <sup>65</sup> Erano gli anni in cui maturavano le idee che poi avrebbero portato alla "Carta delle città educative" di Barcellona, che al punto uno così dichiarava: «Tutti gli abitanti di una città devono poter godere, in tutta libertà e uguaglianza dei mezzi e delle opportunità di formazione, di svago e di sviluppo personale offerti dalla città stessa». <sup>66</sup>

Su questa spinta Petrini ritenne che il tempo pieno poteva diventare la premessa di una società educante. La condizione era, però, che il tempo pieno fosse impostato con il compito squisitamente pedagogico di "scuola della piena educazione" e non come un'istituzione di sostegno sociale di genitori lavoratori e tanto meno come una scuola con una colorazione politica. Il tempo pieno doveva «dar vita ad una scuola di cultura, ma nel contempo operativa, aperta da un lato verso la famiglia dall'altro verso la società e la vita». <sup>67</sup> Per Petrini questa novità era importante, perché un tale modello di scuola rappresentava il collegamento mancante tra istituzioni scolastiche e formazione permanente e poteva diventare la base per un potenziale educativo di grandi prospettive.

Petrini non lasciò a metà il problema, limitandosi al solo enunciato, ma si domandò anche con quali strumenti metodologici diventava possibile raggiungere un tale obiettivo. Ed uno dei metodi che il tempo pieno e la stessa educazione continua avrebbero dovuto utilizzare era quello dell'animazione culturale, una pratica questa che «in una moderna democrazia non può non essere popolare,

---

<sup>64</sup> E. Petrini, *Società e scuola oggi*, cit., p. 6.

<sup>65</sup> "I fini dell'educazione e della scuola nella società contemporanea", in: *Lineamenti di scienze dell'educazione*, a cura di E. Petrini, cit., p. 9.

<sup>66</sup> Dichiarazione di Barcellona. *Carta delle città educative*, Ajuntament de Barcelona, 1990.

<sup>67</sup> E. Petrini, *Scuola a tempo pieno. Pedagogia-Didattica-Sperimentazione*, "Quaderni dell'Aggiornamento", 5, Firenze, CDNSD, 1973, p. 4.

come promozione umana di tutti e di ciascuno e non prestabilita selezione di pochi, con conseguenti dicotomie e condizionamenti culturali isolanti». <sup>68</sup>

#### RISCOLARIZZARE LA SCUOLA

In una società così strutturata era necessario migliorare i servizi di carattere culturale e sociale ma *in primis* diventava fondamentale puntare – e lo scriveva in corsivo – “al potenziamento dell’educazione e delle scuole a tutti i livelli”. Ma le istituzioni scolastiche del suo tempo erano superate e l’affermazione veniva da un uomo che per dovere istituzionale la scuola la conosceva bene. Secondo Petri- ni per costruire una società nuova era necessaria una scuola del tutto rinnovata, efficace ed efficiente, caratterizzata da stili d’insegnamento non più espositivi, ma referenziali, che mettesse ogni giovane in grado di portare il proprio contributo al bene comune, ma anche di non restare isolato ed estraneo rispetto al nuovo. In altre parole bisognava “riscolarizzare” la scuola in tutti i suoi aspetti, «ridare preminente valore economico al lavoro astratto, alle attività intellettuali, ed anche alla scienza pura, perché la scienza è alla base dell’economia». <sup>69</sup> Era poi necessario consentire al giovane di armonizzare il valore ontologico dell’uomo con l’inventività scientifica, tecnica, produttivistica che tende ad assolutizzarsi in sé, a monopolizzare il tutto umano.

Bisognava dar vita ad un insegnamento intensivo della lingua straniera, sviluppare la competenza scientifica degli allievi, allargare la diffusione della cultura e dell’arte e potenziare la competenza della lingua, mezzo essenziale per un arricchimento culturale e per il controllo degli eventi. Occorreva anche dare più spazio ad una pedagogia della partecipazione e dell’apertura alla vita. Per rinnovare a fondo la scuola diventava essenziale «rinunciare ad una concezione intellettualistica ed enciclopedica della cultura (...) e puntare all’attitudine e al cambiamento», <sup>70</sup> accentuare i fattori formativi per mettere ogni soggetto in grado di resistere ai condizionamenti ideologici e socio-culturali, esercitare alla discussione, alla deliberazione di gruppo e insieme alla assunzione individuale di responsabilità. Era necessario, infine, creare un sistema di collegamento tra scuola ed educazione permanente o ricorrente, che fino a quel momento era rimasto sulla carta e che doveva venire invece ampiamente realizzato. A sua volta l’educazione permanente non andava intesa come ritorno ai banchi di scuola, ma come creazione di opportunità di crescita culturale ed umana.

In particolare, Petri- ni chiedeva alla scuola di promuovere nei giovani tutta una serie di competenze e di “proprietà fondamentali per il pensare e l’essere”

---

<sup>68</sup> Ivi, p. 11.

<sup>69</sup> Ivi, p. 14.

<sup>70</sup> Ivi, p. 12.

che egli derivava dagli studi sulla creatività<sup>71</sup> di H. H. Anderson, S. J. Parnes e H. F. Harding. Ed elencava le capacità di prendere coscienza di un problema (*sensibilità*); produrre nuove idee o associazioni diverse, esprimendole poi in parole (*scioltrezza*); adattarsi a situazioni inattese (*flessibilità*); trasformare ciò che è conosciuto in qualcos'altro (*ridefinizione*); osservare i particolari e ricercare nuove connessioni tra oggetti diversi (*analisi e sintesi*). E sulla base di un simile disegno Petrini, in anticipo sui tempi, prese anche posizione rispetto ad una tematica controversa, quella del prolungamento dell'obbligo scolastico. Per Petrini una scuola vecchia difficilmente poteva diventare un vero e proprio servizio per la totalità della popolazione giovanile e solo se veniva ricostruita «diventava possibile postulare il prolungamento dell'obbligo scolastico ed operare mettendosi meglio al fianco della famiglia».<sup>72</sup>

#### UNA FORMAZIONE IN PROFONDITÀ

L'altra condizione per riformare la scuola era la preparazione degli insegnanti. Per Petrini era illusorio ritenere che riempiendo la scuola di tecnologie si ottenessero risultati educativi generalizzati e di qualità. Bisognava «attuare come un diritto ed un dovere l'aggiornamento ordinario e straordinario di tutto il personale insegnante»,<sup>73</sup> perché senza insegnanti preparati ogni buon progetto andava in fumo. Dalla fine degli anni sessanta le iniziative di formazione degli insegnanti in questa direzione non erano mancate, ma per Petrini erano state scarsamente efficaci. Per lo più avevano avuto luogo in centri di avanguardia, ma parevano difficilmente riproponibili in una scuola di massa.<sup>74</sup> Una seconda linea guida di rinnovamento della scuola era sembrata la valutazione dell'efficienza degli insegnanti, in modo da creare quel sistema di sollecitazioni e di riconoscimenti verso i docenti che era sempre mancato nella storia della scuola italiana, ma «le situazioni campionate erano raramente ripetibili».<sup>75</sup> L'altra strada era stata la prefigurazione della nuova figura dell'insegnante sperimentatore, esploratore delle proprie situazioni ed ideatore di strategie didatticamente più efficaci, ma era anche emerso il pericolo di una possibile invasione nella scuola di un "ge-

---

71 Era stato coordinatore scientifico degli Atti del Convegno agli studi *Creatività, educazione e cultura*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1980. Svolto a Venezia dal 9 all'11 novembre 1978, il Convegno era stato organizzato dalla Fondazione Cini in collaborazione con l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione.

72 Ivi, p. 22.

73 Ivi, p. 54.

74 Sebbene avesse avuto richieste in questo senso, Petrini non volle mai aprire a Trieste una scuola pilota di tipo sperimentale.

75 E. Petrini, "Premessa", in: *Proposte metodologiche e didattiche per il tirocinio*, coordinatori editoriali E. Petrini, D. Gasparini, Firenze, Le Monnier, 1978, p. III.

nerico sperimentalismo”. Per Petrini la strada più corretta non consisteva tanto nel proporre nuovi e singolari modelli docenti, quanto di lavorare in profondità ed operare in concreto perché il corpo docente uscisse da una cultura pedagogica massificata e si conquistasse una cultura professionale altamente qualificata.

#### UNA VOCE FUORI DAL CORO

Questo suo modo innovativo di pensare e questo suo destinare per intero la pedagogia alla scuola ed alla formazione docente ebbe un costo e Petrini, nel suo ruolo di docente accademico, si ritrovò isolato nei confronti di quella parte del mondo universitario che tendeva a distinguere nettamente la ricerca pedagogica dalla formazione docente e dalla pratica educativa. Ancora nel 1979, A. Agazzi, una delle voci più autorevoli del movimento pedagogico d’ispirazione cristiana, intervenendo, per primo, dopo la relazione di apertura di M. Mencarelli sul tema *L’insegnamento della pedagogia nella università*, in occasione del XVII convegno di Scholé, spiegava che il pedagogista non c’entrava niente con le équipes psico-socio-medico-pedagogiche, ma era il ricercatore e lo studioso nel campo dell’educazione. Erano funzioni del pedagogista universitario: l’attività *scientifica* e di studio in ordine al progresso delle “scienze pedagogiche” nei loro vari aspetti, l’attività *didattica* come insegnante rivolta a degli studenti che di regola erano destinati all’insegnamento ed ad altre professioni “ma in contesti di attività più di consumo che di produzione della pedagogia”; la *presenza* nella società, nella politica, nei dibattiti di studio, nelle commissioni di riforma scolastica. Solo nelle due ultime righe, veniva genericamente ricordata «l’attività di preparazione di tutti gli educatori e operatori in campo educativo, dalla scuola materna alla superiore all’educazione permanente ed extrascolastica».<sup>76</sup> Per quanto riguardava la formazione universitaria dei maestri e l’aggiornamento degli insegnanti in servizio neanche una parola.

Il Gruppo triestino trovò in Petrini oltre che slancio dalla sua vulcanica volontà di azione, una conferma definitiva delle proprie direzioni di ricerca. Fu un esempio di lingua, di scrittura e di eleganza concettuale e linguistica. Nell’Istituto di Pedagogia di Trieste, con lui, la scuola non fu intesa come una questione secondaria della ricerca pedagogica, il cui compito primario risiedeva altrove, ma come il problema decisivo del pedagogista. Insegnò a tutto il Gruppo il mantenimento di equilibrio tra le diverse posizioni, ma anche a non trascurare i segnali di cambiamento che avevano luogo nella società. A distanza di quasi quarant’anni, il disegno di E. Petrini del grande modello di una “società educante” appare indebolito. La scuola di oggi non è quella della piena cultura e della partecipazione sognata da Petrini, ma piuttosto è diventata la scuola dell’insoddisfazione,

---

<sup>76</sup> A. Agazzi, in: *L’insegnamento della pedagogia nella università – XVII convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola, 1979, p. 56.

delle tensioni e dell'ansietà di tutti, genitori, insegnanti ed allievi. E la crisi della società odierna è ben raffigurata nell'immagine di copertina di un libro recente,<sup>77</sup> dove sono rappresentate alcune figurine che si muovono a stento, alla ricerca di una via di uscita, in un labirinto. Una di esse, che sta per entrare nel labirinto, è colorata, le altre, dentro il labirinto sono grigie. Il sogno di Petrini di una scuola efficace e serena non ha perso valore e rimane l'obiettivo ultimo di ogni progettazione innovativa della scuola.

---

77 M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.